



Lucinalva Andrade Ataide de Almeida



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

nina.ataide@gmail.com

Maria Julia Carvalho de Melo



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

melo.mariajulia@gmail.com

Crislainy de Lira Gonçalves



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

cris.nane22@hotmail.com

**Priscila Maria Vieira dos Santos
Magalhães**



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

priscilamagalhaesufpe@gmail.com

PRÁTICAS CURRICULARES- AVALIATIVAS: RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIAS NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO

RESUMO

Este trabalho é fruto das investigações tecidas pela Rede de pesquisa CAFTe (Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas), tendo por principal objetivo analisar as práticas curriculares e avaliativas mais usadas por professores do Ensino Fundamental. Para tanto, em nosso percurso teórico-metodológico, através da aplicação de questionários, nos aproximamos da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 1987) para compreensão da produção discursiva que baliza os sentidos curriculares e avaliativos aqui inscritos. Na análise dos dados evidenciamos que os docentes no uso de sua autonomia podem assumir papéis de decisão curricular-avaliativa, sinalizando para ressignificação do currículo enquanto documento vivo, espaço de conflito e de mudança.

Palavras-chave: Currículo. Práticas curriculares e avaliativas. Cotidiano escolar.

CURRICULAR-EVALUATIVE PRACTICES: RELATIONSHIPS OF INTERDEPENDENCIES IN THE PROCESS OF MEANING

ABSTRACT

This paper is the result of the investigations carried by the CAFTe research network (Curriculum, Evaluation, Training and Educational Technologies), with the main objective of analyze the curricular and evaluative practices used most often by elementary school teachers. Therefore, in our theoretical-methodological trajectory, through the application of questionnaires, we approach the Theory of Discourse (LACLAU; MOUFFE, 1987) to understand the discursive production that guides the curricular and evaluative meanings registered here. In the data analysis, we show that teachers in the use of their autonomy can assume roles of curricular-evaluative decision, signaling the resignification of the curriculum as a living document, a space of conflict and change.

Keywords: Curriculum. Curricular and evaluative practices. Daily school.

Submetido em: xx/xx/20xx

Aceito em: xx/xx/20xx

Publicado em: 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp431-451>



I APRESENTAÇÃO

As discussões que na atualidade têm constituído e atravessado o campo educacional têm sido impulsionadas em torno do discurso “qualidade da educação” (COELHO, 2008; LEITE; FERNANDES, 2014), o qual tem sustentado as macro-micro ações de governo que delineiam políticas e práticas em emergência nas escolas. Assim, como ponto central da agenda governamental, a noção de qualidade na educação tem historicamente sido o ponto nodal (LACLAU; MOUFFE, 1987) no qual giram as políticas educacionais, o sistema nacional de avaliação, a gestão das redes de ensino, a formação de professores, e as práticas curriculares-avaliativas cotidianamente tecidas nas salas de aula.

Frente a esse conjunto de dimensões que orbitam em torno do significativo “qualidade da educação”, elegemos como objeto desse estudo as práticas curriculares e avaliativas, reconhecendo-as como espaço de múltiplos embates e negociações contingenciais constitutivas do processo de significação da noção de “qualidade”.

Nessa direção, tomamos as práticas de currículo e avaliação como categorias empíricas e analíticas por compreendê-las não como lócus de implementação/reprodução da qualidade educacional verticalmente defendida pelos órgãos centrais de Estado, mas por vislumbrá-las como espaços de negociações de diferentes demandas que, ao se articularem provisoriamente (LACLAU; MOUFFE, 2000), (re)criam sentidos de qualidade em disputa na escola.

Assim, ao nos alinharmos a uma perspectiva discursiva, nos afastamos das noções deterministas e homogeneizantes que cristalizam e reduzem as práticas de currículo e avaliação a elementos estanques. Passamos a considerar a “produção política que se constitui na própria prática, pois a prática é fruto de consensos, ainda que provisórios, nas articulações políticas, produção de sentidos contingenciais que são articulados nas fronteiras, “entre-lugares” da cultura, nos quais não têm raízes e, tampouco, fixidez” (FRANGELLA; CAMPOS, 2019, p. 566).

Nesse movimento de consensos, contingencialidades e negociações – constitutivo das práticas fabricadas pelos diferentes decisores de currículo e avaliação presentes na escola –, a qualidade da educação tem sido reduzida e identificada pelo Estado “como resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações” (LOPES, 2018, p. 26). Nessa lógica homogeneizante, as práticas são tomadas como identidades fixas, fadadas à coisificação e mensuração do conhecimento intensamente medido e objetificável nas escolas.

Contraopondo-se a essa relação de fixação e hierarquização entre currículo e avaliação, entendemos que a educação, bem como as práticas curriculares e avaliativas, constituem-se por processos imprevisíveis e incontroláveis, os quais engendram movimentos de permanências e mudanças constantes.

É, pois, reconhecendo a contingencialidade do currículo e da avaliação, que nos debruçamos sob as práticas curriculares e avaliativas – objetos nesse estudo – intencionando aqui socializar resultados de uma investigação em desenvolvimento pela Rede CAFTe (Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas), composta por pesquisadores de Portugal, de Angola, de Moçambique e do Brasil que têm se voltado para a discussão dessas temáticas. Como fruto dessa pesquisa, no presente trabalho temos por principal objetivo analisar as práticas curriculares e avaliativas mais usadas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Destacamos que a razão de caracterizar tais práticas emerge frente a recorrência de resultados de pesquisas (MACEDO, 2011; MAGALHÃES, 2018; MAGALHÃES; ALMEIDA; LINS, 2019) no campo educacional brasileiro que têm apontando para as intensas influências do Estado e suas políticas sob as práticas tecidas cotidianamente nos espaços escolares. Como destaca Macedo (2011), tais influências – recorrendo a políticas curriculares e avaliativas de caráter controlador e regulatório – passam a imbuir à avaliação e ao currículo formal a tentativa de controle do processo pedagógico desenvolvido no cotidiano da escola.

Para desenvolvimento dessa caracterização, operamos metodologicamente construindo um questionário que indagava aos professores os tipos de práticas curriculares e de instrumentos avaliativos que utilizavam com maior ou menor frequência e quais, na visão deles, contribuíam para as aprendizagens dos alunos. Este questionário foi aplicado com 51 professores dos anos iniciais do ensino fundamental, o que no Brasil corresponde do 1º ao 5º ano, sendo todos estes professores pertencentes a rede municipal de Caruaru, cidade localizada no agreste do Estado de Pernambuco.

A partir dessa categorização e diálogo com a Teoria do Discurso (LACLAU, 1998) enquanto referencial teórico-metodológico, fomos nos aproximando do movimento interdiscursivo de deslocamentos que atravessam a heterogeneidade de discursos que se vão hegemонizando para atender as demandas particulares e coletivas no tocante as questões curriculares e avaliativas da rede municipal de educação em questão.

Assim, operar teórica-metodologicamente com a Teoria do Discurso nos possibilitou apreender as articulações pelas quais as práticas de currículo e avaliação guardam com seus elementos constituintes, isto é, compreender como estas são configuradas a partir das influências dos contextos locais, do discurso político nacional dirigido às escolas e dos saberes e experiências profissionais.

A partir disso, apresentamos nossos resultados, que apontaram para a recorrência do uso de práticas curriculares centradas na dimensão do conhecimento¹, bem como para a centralização e controle

¹ Consideramos “como práticas curriculares todo exercício característico da escola na organização e no desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e formas de sua transmissão e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem (AMORIM; BATISTA NETO, 2011, p. 291). Nessa direção, quando falamos de práticas curriculares na dimensão do conhecimento, estamos evidenciando que dentre os elementos que compõem as práticas

dos sentidos de avaliação revelados nas políticas curriculares e avaliativas, que mesmo não sendo determinantes, ocupam um lugar significativo na gerência do espaço-tempo cotidiano.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Efeitos de sentidos entre os significantes currículo e prática curricular: relações de interdependência no processo de significação

Partindo do princípio de que o sentido de currículo orienta o sentido de prática curricular com que trabalhamos, destacamos que se compreendêssemos o currículo como a descrição da trajetória escolar e como compilação das disciplinas que devem ser ensinadas (presente na perspectiva religiosa de Calvino), onde é de responsabilidade dos professores garantir que esse percurso seja percorrido, teríamos como decorrência uma compreensão de prática curricular como aplicação dessa trajetória.

Nessa direção, existe uma correlação entre currículo e ordem estrutural delimitada e pré-definida, ou seja, nessa perspectiva o currículo se configura como um caminho a ser percorrido, onde desvios não são permitidos, sendo que a rigidez para trilhá-lo garantiria que todos aprendessem ao mesmo tempo os mesmos conhecimentos. A prática curricular, ainda nessa perspectiva, deve garantir que esse caminho seja seguido via de regra da maneira como foi idealizado.

Se por outro lado partíssemos de uma perspectiva técnica de conceber a escola, definiríamos o currículo como plano formal de organização da aprendizagem “num contexto organizacional, previamente planejado, a partir de finalidades e com a determinação de condutas precisas, através da formulação de objectivos” (PACHECO, 2005, p. 31). Essa definição teria como consequência a delimitação do conceito de prática curricular enquanto cumprimento dos objetivos previstos.

Subjacente aí uma lógica de eficiência, essa perspectiva segue também uma estruturação rígida em que tudo é planejado, não deixando abertura para insurgências da prática. O que se deseja é o atendimento aos objetivos, onde o curso deve ser seguido numa série de passos que conduzirão à preparação das crianças e jovens para a vida adulta. Desse modo, a prática curricular dos professores se refere ao estabelecimento de objetivos e ao seu cumprimento rígido, desconsiderando a possibilidade de repensar os objetivos no decorrer da vivência do currículo praticado.

Se por acaso ainda partíssemos para um entendimento de currículo numa perspectiva prática e emancipatória, o veríamos como “o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos, dentro do contexto escolar, dependentes de intenções prévias, quer como um propósito bastante flexível, que

curriculares, está a escolha pelo que se deve e se pode ensinar. Desse modo, demonstramos que o foco na transmissão do conhecimento historicamente produzido se apresentou como recorrência nas práticas curriculares dos professores investigados.

permanece aberto e dependente das condições de sua aplicação” (PACHECO, 2005, p. 33). Desse modo, teríamos como concepção de prática curricular a garantia da vivência de objetivos previamente estabelecidos, mas que não seriam totalmente previstos, dando possibilidade para a realização de experiências que não estivessem planejadas, o que se articula em certa medida com nosso sentido de currículo e prática curricular.

Assim, ao entendermos o currículo como resultado das políticas curriculares, estas que estão inseridas em um processo de globalização com características neoliberais, como projeto educativo que visa formar os sujeitos da escola, mas que é determinado pelo período social e histórico no qual se insere, e como resultado da interpretação daqueles que o vivenciam, teremos uma outra compreensão da prática curricular. Esta, por sua vez, será por nós encarada como o currículo em uso, como projeto educativo vivido, que apesar de apresentar objetivos previamente definidos se abre para as incertezas da prática.

Além disso, ao considerarmos que o currículo é interpretado por aqueles que o vivenciam, consideramos, conseqüentemente, o professor como o sujeito privilegiado dessa interpretação, como aquele que o pratica cotidianamente em sala de aula e o reinventa a partir das necessidades que avalia serem importantes. Assim, a prática curricular que concebemos diz respeito a uma experiência que sofre influências das políticas curriculares globais e locais, mas que é igualmente uma experiência de recriação do professor.

O currículo como projeto formativo, como articulação entre as políticas e as práticas, como elemento vivenciado numa prática institucional, qual seja, a prática pedagógica e, mais especificamente, na prática docente, é visto materializado nas práticas curriculares, estas encontradas nos conhecimentos dos professores, ou seja, nos conhecimentos que eles mobilizam em sua atuação profissional, bem como, em seus fazeres, entendidos como as ações que realizam em sua atuação.

Compreendemos dessa forma, que os professores são autores das práticas curriculares, uma vez que “promovem processos mediadores de captação e assimilação crítica das necessidades do ensino e da formação dos alunos, no complexo contexto contemporâneo, e que transpõem para suas práticas curriculares na sala de aula” (HAGEMeyer *apud* HAGEMeyer, 2011, p. 233). É, pois, nesse movimento de mediação que os professores recriam o currículo, uma vez que traduzem o conhecimento veiculado em suas salas de aula, produzindo ainda modos de ser e estar dos sujeitos aprendentes.

Dessa forma, o sentido de currículo que partimos pressupõe “a criação de condições, na prática curricular, que propiciem o fortalecimento do poder do/a professor/a [...]” (MOREIRA, 1995, p. 12), sem desconsiderar que sua atuação estabelece relações com as demais práticas desenvolvidas pelos diversos sujeitos que fazem parte da escola. Ou seja, apesar de considerarmos ser este o sujeito privilegiado da prática curricular, ele não pratica um currículo ou currículos isoladamente, mas integra uma organização (a escola) em que nela se sobressai a “interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana”

(LIBÂNEO, 2003, p. 316). Isso significa dizer, que apesar de haver o elemento de recriação do professor na vivência de um currículo, este precisa atender às exigências de uma gestão, às expectativas dos alunos, e ainda cumprir o que as políticas curriculares estipulam para seu nível de ensino.

Assim, consideramos ser necessário “adotar um novo conceito de currículo, entendido simultaneamente como um amplo projeto social e um processo deliberativo” (MORGADO, 2010, p. 35), definido não só pelas determinações de políticas, como também criado por aqueles que o praticam, compreendendo que a prática curricular é resultado não só da atuação do professor isolado, mas das articulações que este estabelece com os demais sujeitos da escola.

2.2 Avaliação da aprendizagem: das concepções às práticas

É preciso dizer inicialmente que consideramos que as práticas avaliativas estão inscritas nas práticas curriculares, ou seja, elas fazem parte das práticas curriculares, que por sua vez envolvem os objetivos traçados durante o percurso de ensino e aprendizagem, o planejamento realizado, os conhecimentos escolhidos para ensinar, e a avaliação produzida durante todo esse processo. No presente estudo e durante a coleta de dados, escolhemos fazer esta separação como forma de facilitar a compreensão dos professores no momento em que respondiam o questionário. Por essa razão, na construção deste artigo igualmente separamos as duas práticas, mas evidenciamos que elas estão imbricadas.

Tendo feito esta consideração, entendemos que o estudo sobre as práticas avaliativas se dá efetivamente através da reflexão e análise da atividade que os professores realizam em seu fazer cotidiano, considerando como agem diante das situações e demandas que lhe são apresentadas diariamente no exercício de sua profissão. Desta feita, ressaltamos que estas práticas são complexas, inacabadas e contingentes, o que faz com que sejam tomadas como “objeto de investigação, de indagação, exigindo do professor e da professora uma postura reflexiva (SILVA, 2003, p. 12).

Assim, entendemos avaliação da aprendizagem a partir de uma abordagem formativa, que é “concebida como parte natural do processo de ensinar e aprender” (FERNANDES, 2003, p. 102), uma avaliação que “coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes, e tudo o que os alunos adquiriram” (PERRENOUD, 1999, p. 178), uma avaliação que “ultrapassa a perspectiva da medição para propor a da descrição e compreensão, aliada a uma abordagem ampla que contempla a utilização de instrumentos e a consideração das estratégias do ensino e da aprendizagem” (PACHECO, 1998, p. 116), ou ainda uma avaliação que “se baseia na autonomia do aprendiz, na dialógica professor e alunos, na participação de cada aprendiz e na colaboração de todos na construção da comunicação, do conhecimento e da avaliação da aprendizagem (SILVA, 2006, p. 2).

Ancoradas nestas concepções de avaliação da aprendizagem, compreendemos ser possível traçar uma caracterização sobre o que é a prática avaliativa. Deste modo, a compreendemos como práticas que visam descrever e compreender através do uso de diferentes instrumentos o que o aluno aprendeu e como aprendeu, buscando através destes dados novas estratégias metodológicas que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem.

Freitas (2009, p. 26) afirma que as práticas avaliativas não se resumem àquelas “ligadas ao domínio de conteúdos, que se referem à avaliação da instrução ministrada” também entendida como avaliação formal. Para o autor, também há outras formas de avaliação que são decisivas, sendo estas, também “práticas avaliativas e que incidem sobre as ações disciplinares para manter a ordem na sala de aula e na escola, bem como as avaliações de valores e atitudes”.

As concepções apresentadas por Freitas reforçam as contribuições trazidas por Villas Boas (1998, p. 21), visto que a mesma advoga a ideia de que “a avaliação realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos”. Assim, nas palavras deste autor, seja de modo explícito, (através das práticas avaliativas que se resumem aos domínios dos conteúdos formais) ou de modo implícito (através das práticas avaliativas que envolvem as ações disciplinares e a avaliação de valores), os professores estão constantemente a utilizar e a desenvolver práticas avaliativas. Isto implica em reconhecer que a avaliação não é uma questão de final de processo, pois ela está a todo tempo presente, orientando consciente ou inconscientemente a atuação dos professores na escola e na sala de aula, destacando-se, deste modo, como formal ou informal.

Apontando para o teor profissional das práticas avaliativas consideradas formais e informais, Both (2008, p. 30) destaca que “cabe ao professor responsabilizar-se não pelo aluno como pessoa, mas pelo conhecimento que lhe oportuniza, bem como pela reação e pela mudança comportamental que provoca nele como ser social”. Assim, avaliar o aluno consiste em entendê-lo e conhecê-lo cognitivamente, sendo esta uma fundante responsabilidade do trabalho do professor. Isto nos leva a compreender que a responsabilidade profissional dos professores durante a avaliação não consiste em meramente atestar o que o aluno aprendeu, pois, nesta perspectiva, o professor deixa de ter responsabilidades com a avaliação, transferindo-a para os alunos, que neste momento são responsáveis por mostrar que aprenderam o que foi ensinado pelo professor.

Assim, o ato de avaliar se constitui como um “[...] acto de solidariedade, porque, ao promover a aprendizagem do aluno, a avaliação está a promover um bem individual e colectivo; tanto o aluno como a sociedade são beneficiados. Alunos educados contribuem para a constituição de uma sociedade mais humana e justa” (VILLAS BOAS, 2006, p. 86). Nessa direção, consideramos que as práticas avaliativas precisam ser perpassadas pela sensibilidade do professor em relação ao desenvolvimento cognitivo do aluno, por via de um movimento que tenta integrá-lo, e não afastá-lo do processo de ensino-

aprendizagem, colocando sempre em evidência o que o aluno foi capaz de realizar, o quanto ele conseguiu avançar a despeito de suas dificuldades, que uma vez identificadas pela avaliação, passam a ser retrabalhadas pelo professor, que entende que ao invés de punir o aluno por sua “ausência”, precisa modificar suas práticas de ensino e encontrar outras maneiras de fazer.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta investigação, conforme já explicitado, partimos da compreensão de currículo construído na relação entre as políticas curriculares-avaliativas e as interpretações dessas políticas realizadas cotidianamente nas salas de aula pelos professores, no que denominamos de prática curricular enquanto processo que é substancialmente indissociável à prática avaliava. Assim, considerando a indissociabilidade entre currículo e avaliação, evidenciamos a interrelação entre as práticas curriculares-avaliativas desenvolvidas pelos professores, salientando que embora sejam os “autores” das práticas, não as produzem de forma isolada, mas em relação com as múltiplas práticas fabricadas pelos outros sujeitos da escola.

Assim, o que estamos chamando de prática curricular-avaliativa se inscreve na dimensão do que consideramos ser o aspecto do poder de agência (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015; LEITE, 2005) dos professores enquanto produtores do currículo-avaliação cotidiano, poder de agência este visto em termos da liberdade inscrita na “falha estrutural”. A falha da estrutura permite, então, aos sujeitos se constituírem enquanto sujeitos, a decidirem, a agirem e a produzirem suas próprias identificações (LACLAU, 2011). Contudo, é uma liberdade constituída na ambiguidade, na negociação da dualidade liberdade/não liberdade. É, portanto, na ambiguidade constitutiva da liberdade que os professores veem as possibilidades de produção de suas práticas curriculares-avaliativas que se inserem em um contexto, o qual em muitas ocasiões apresenta demandas diferentes das dos professores.

Outrossim, entendendo que o contexto prático de atuação dos professores se constitui a partir da interação com outros contextos de influência que, por sua vez, estão imersos em um jogo discursivo de disputas e interesses defendidos por organizações e sujeitos distintos que inserem-se na luta por significação -, buscamos analisar, com base na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2000), as práticas curriculares-avaliativas mais utilizadas por professores do Ensino Fundamental.

Nosso interesse ao analisar as práticas curriculares-avaliativas utilizadas com maior frequência reside no fato de que as práticas que os professores desenvolvem muito dizem sobre as concepções que possuem, como também informam acerca das concepções oriundas de outros contextos que influenciam as práticas desenvolvidas por estes professores no cotidiano escolar. Sendo assim, partimos de uma formulação de prática que, por ser marcada por uma ambiguidade constitutiva, sofre influências de

diferentes contextos e sujeitos. Tais influências estão circunscritas na produção das políticas curriculares-avaliativas, mas também na atuação profissional dos professores, onde estes incorporam modos de ser e fazer às práticas que desenvolvem.

Neste sentido, a análise de quais práticas são usadas com maior frequência pelos professores do ensino fundamental, nos possibilitou compreender como – e a partir de quais influências (nacionais-locais) – os discursos pedagógicos acerca das práticas curriculares-avaliativas consideradas eficazes têm se estruturado e fixado momentaneamente enquanto hegemônicos. Assim, compreendemos que o olhar empírico sobre as práticas curriculares e avaliativas realizadas pelos professores nos possibilitou caracterizar os consensos parciais, as contigencialidades e as operações hegemônicas constitutivas dos modos de pensar-fazer o currículo-avaliação na rede municipal de ensino de Caruaru-PE, cidade do agreste pernambucano/Brasil.

Para tanto, nos valem de um percurso metodológico que iniciou-se com a aplicação de um questionário que apresentava diferentes opções de práticas curriculares-avaliativas a serem escolhidas pelos professores como as “práticas que usavam com maior frequência”. Além disto, o questionário também solicitava a inserção de outras práticas que porventura o professor desenvolvesse, mas que não houvesse sido contemplada no instrumento de coleta por nós formulado. Em síntese, um quantitativo de 51 professores dos anos iniciais do ensino fundamental da referida cidade prestaram devolutiva do questionário, sendo estes pertencentes a 11 diferentes escolas municipais. No quadro a seguir, apresentamos uma breve caracterização do perfil profissional desses professores, evidenciando o quantitativo de docentes atuantes em cada ano e o tempo de atuação nesses:

Quadro 1 – Perfil Profissional dos Professores

Sexo		Quantitativo de professores atuantes do 1º ao 5º ano ²		Tempo de atuação na docência	
Feminino	50	1º ano	17	0-5 anos	9
		2º ano	15	6-10 anos	14
Masculino	3	3º ano	18	11-15 anos	11
		4º ano	18	16-20 anos	10
		5º ano	20	21-25 anos	7
				26-30 anos	1

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Os dados obtidos através dos questionários foram categorizados em quatro grupos de análise, sendo estes: “uso as referidas práticas curriculares e avaliativas com frequência e considero que elas contribuem para as aprendizagens dos alunos”, “não uso as referidas práticas curriculares e avaliativas com frequência, mas considero que elas contribuem para as aprendizagens dos alunos”, “uso as referidas

² É importante evidenciar que 11 desses professores são docentes de uma disciplina e não atuam na monodocência, portanto, atuam em vários anos do ensino fundamental.

práticas curriculares e avaliativas com frequência, mas não considero que elas contribuem para as aprendizagens dos alunos”, “não uso as referidas práticas curriculares e avaliativas com frequência e não considero que elas contribuem para as aprendizagens dos alunos”. Sublinhamos que, para compor este trabalho, selecionamos o primeiro grupo “uso as referidas práticas curriculares e avaliativas com frequência e considero que elas contribuem para as aprendizagens dos alunos”.

De posse dos dados, sistematizamos as informações e as analisamos à luz da perspectiva da Teórica do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), que nos embasa na compreensão de que as práticas curriculares-avaliativas, enquanto formulações discursivas, podem ser analisadas com base nas tensões, ambiguidades e faltas que as constituem, sendo, portanto, marcadas por embates que se inscrevem na ordem do político. Sendo assim, tais práticas são marcadas por acordos provisórios e se constituem contingencialmente.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização das práticas curriculares dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental

A partir dos dados coletados referentes às práticas curriculares, verificamos que a frequência das respostas na categoria “usa a referida prática com frequência e considera que esta contribui para as aprendizagens dos alunos” foi maior nas práticas curriculares que correspondiam a dimensão do conhecimento³. Nessa direção, a prática curricular que dizia respeito à “Exposição/Explicação dos conteúdos” apresentou 51% dos professores, entre os 51 respondentes, que se encaixaram dentro da categoria anteriormente referida, enquanto a prática “Exposição/Explicação dialogada dos conteúdos com os alunos” apresentou 55% dos professores, e a “Exposição/Explicação dos conteúdos seguida de exercícios para aplicação/consolidação dos conhecimentos” tendo se destacado por 53% dos professores.

Esses dados demonstram a centralidade que a exposição dos conhecimentos historicamente produzidos tem tido nas práticas curriculares desses professores, ênfase esta vista igualmente nas políticas ou projetos de políticas recentes que estão sendo implementadas no Brasil. A própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que já existe em países como Estados Unidos, Austrália e Chile, ganha força na atual conjuntura social e política do país, tendo sido aprovada no Brasil em abril de 2017, intencionando garantir que estudantes de todas as regiões tenham acesso ao mesmo conhecimento, sendo concebida, portanto, para suprir o que falta às escolas (LOPES, 2015).

³ Definimos o “conhecimento como uma das dimensões do currículo, sendo selecionado e organizado pelos professores em suas práticas curriculares” (MELO, 2019, p. 95).

Assim, ao ser significada por suas ausências, a tônica na centralização curricular opera constituindo as escolas como “lugares onde não se ensina” (*idem*, p. 25), carentes de uma detalhada normatização curricular que verticalmente lhes indiquem o caminho a seguir em direção a tão aclamada “qualidade da educação”. Qualidade, esta, “reduzida a uma vaga noção de qualidade do ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem” (*idem*, p. 26). Dessa maneira, compreendemos que a produção das práticas curriculares dos professores investigados apresentou articulações com as demandas reguladas pelas exigências do currículo central, que atualmente no Brasil vem sendo protagonizadas pela BNCC.

Considerar o protagonismo dos estudantes também foi percebido quando 49% dos professores sinalizaram que fazem com frequência a “Realização de atividades de análise de textos e/ou de outros recursos” e acreditam que esta prática contribui para a aprendizagem de seus alunos. Essa prática parece estar ligada a uma perspectiva de Análise Linguística também considerada em políticas curriculares que estão em andamento no Brasil e que tiveram impactos na micropolítica local.

Assim, em Caruaru, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – que em outras pesquisas já demonstrou ter influência no processo de produção das práticas curriculares de professores (MELO; ALMEIDA, 2019) – organizou um currículo a partir de “direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica” (BRASIL, 2012, p. 31) e “de conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística” (BRASIL, 2012, p. 31). A Análise Linguística é, por conseguinte, responsável pelo desenvolvimento da discursividade, normatividade e textualidade, elementos capazes de ampliar as capacidades dos alunos para lidar com situações de produção e recepção de textos orais e escritos (SILVA, 2019).

Para além destas práticas, a “Análise de casos relativos a situações diversas que contribuam para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e para a resolução de problemas” também foi considerada por nós como uma prática que tem como base o protagonismo dos alunos. Neste caso, identificamos que 39% dos professores a usam com frequência e denotam sua importância para o processo de aprendizagem.

Ressaltamos ainda, que as práticas curriculares que promovem atividades de colaboração entre os alunos, apresentaram a recorrência de respostas indicadas na categoria “uso com frequência e considero que contribui para as aprendizagens”. Dessa forma, a “Realização de trabalho de grupo”, “Promoção de situações de diálogo e de partilha de saberes entre os alunos” e “Promoção de situações de ajuda entre alunos” contaram com respectivamente 49%, 47% e 49% dos professores respondentes. Entendemos que estas práticas apontam na direção da “autonomia do aprendiz, na dialógica professor e alunos, na

participação de cada aprendiz e na colaboração de todos na construção da comunicação” (SILVA, 2006, p. 2).

Diante disso, consideramos que a sala de aula e o que nela se desenvolve, especificamente as aulas vistas sob seu caráter de processo formativo, podem se constituir como projeto colaborativo em que são necessárias relações colegiais entre professores e alunos (VEIGA, 2011), e igualmente entre professores. Por mais que hajam impedimentos para a materialização desse projeto colaborativo, se faz necessário estimular a partilha de experiências entre docentes, entre docentes e discentes, e entre discentes para que se ressignifique o sentido de sala de aula enquanto lugar em que são acionados dispositivos mais democráticos no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, implica perceber o professor como “atuante de um grupo profissional e situado numa instituição educativa. Trata-se, portanto, da construção de uma outra forma de profissionalismo” (VEIGA, 2011, p. 270), em que o trabalho em conjunto realizado também na sala de aula pode ser catalizador da qualificação profissional.

O que também apontou na direção da relação dialógica entre professor e alunos foi a “Realização de atividades que têm em conta as características da turma (conhecimentos prévios; experiências de vida)”, prática curricular esta que compreende que a sequenciação dos conteúdos das disciplinas precisa ser vista em níveis de abordagem e aprofundamento tendo por referência às possibilidades dos alunos. Nesta prática, 49% professores assinalaram que a usam com frequência e consideram que contribui para as aprendizagens.

Consideramos que “ao participarem da experiência curricular cotidiana, ainda que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores/professoras e alunos/alunas estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhe fornecem” (MACEDO *et al.*, 2011, p. 40).

No entanto, chamamos atenção para o fato de que a escola contemporânea ainda é marcada por características que surgiram na modernidade e foram responsáveis por sentidos de tempo e espaço “como categorias racionalizáveis, que se movem em perspectivas lineares e, por isso, passíveis de algum controle” (THIESEN, 2011, p. 244). Dessa forma, não há retorno a sentidos já ditos em outros períodos históricos, mas, sim, permanência de sentidos que nunca foram rompidos e continuam a produzir a escola atual.

O currículo, então, segue inscrito dentro da objetividade e funcionalidade do saber científico, constituído pela fragmentação disciplinar, pela separação das crianças em grupos classes definidos por idade, com práticas de exames que servem como medida de troca/mercadoria (FREITAS, 2009), onde a criança mostra que sabe algum conteúdo e o professor permite que ela tenha acesso ao conteúdo seguinte previsto em seu planejamento.

No que diz respeito a outras práticas curriculares que não foram mencionadas no questionário, 80% dos professores informaram que não as usam com frequência e nem consideram que estas possam vir a contribuir com as aprendizagens de seus alunos.

Diante dessa caracterização, partimos para a análise das respostas sobre práticas avaliativas, compreendendo que avaliar não consiste em um ato ou em uma prática isolada das demais práticas desenvolvidas pelos professores em suas salas de aula, fazendo, portanto, parte das práticas curriculares.

4.2 Caracterização das práticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental

No que se refere as práticas avaliativas, identificamos que mesmo diante da diversidade de procedimentos e instrumentos avaliativos socializada no meio pedagógico, as avaliações destinadas a serem realizadas pelos alunos individualmente, tais como “Testes escritos individuais” e “Trabalho escrito individual” apresentam um quantitativo alto de professores que os inserem na categoria “uso com frequência e considero que contribui para as aprendizagens”, sendo respectivamente esse quantitativo de 39% dos professores e 31% dos professores.

Em pesquisas anteriores (GONÇALVES, 2017) verificamos que os instrumentos avaliativos individuais, especificamente a prova, são mais divulgados pelas escolas e pelos professores que nelas atuam, fazendo com que pais e os alunos se mobilizem em prol destes instrumentos, conferindo aos mesmos uma importância superior em relação aos demais. Assim, pela recorrência do uso de instrumentos avaliativos individuais, os dados parecem demonstrar que a prova é ainda “o instrumento de avaliação que dá ao professor e aos estudantes um estado de quietação, isto é, de segurança quanto a possibilidade de esse instrumento atestar a capacidade de expressão de conhecimento do estudante” (BATISTA, 2006, p. 11).

Ao assumir centralidade no processo avaliativo, os instrumentos escritos (testes e trabalhos) individuais sinalizam o quanto as práticas de avaliação ainda estão enraizadas em uma memória discursiva na qual a “Pedagogia do exame” (LUCKESI, 2006) conseguiu se hegemonizar. Ao assumir a representação de um conjunto de outros instrumentos (in)formais de avaliação, os testes e trabalhos individuais têm posto à margem uma série de práticas “comuns” (CERTEAU, 2014) cotidianamente fabricadas nas salas de aulas que, por não conseguirem sistematizar e aglutinar demandas (BURITY, 2014) e interesses dos contextos macro políticos, não têm galgado hegemonia frente a discursos universalistas e mercadológicos de uma qualidade educacional reduzida aos resultados das avaliações em larga escala.

Ao se apresentarem como instrumentos avaliativos hegemônicos, os testes e trabalhos escritos individuais parecem sinalizar o poder de influência e controle que as políticas de avaliação exercem sobre

a seleção e usos de determinadas práticas vivenciadas na escola. Isto porque, como destaca o estudo de Marinho, Leite e Fernandes (2013), sob o argumento da necessidade de socialização e “treinamento” dos alunos aos exames nacionais de caráter classificatório, as políticas avaliativas – enquanto práticas normativas do comportamento humano (MOUFFE, 2005) – têm operado de modo a conter os conflitos e sedimentar os discursos em disputa no processo de significação e produção de sentidos em torno da avaliação. Nessa tentativa de sedimentação discursiva, os testes e trabalhos individuais constituem-se como estratégia política de controle do que é mobilizado no interior das práticas avaliativas.

Além de se revelarem como instrumentos avaliativos hegemônicos alinhados à sedimentação dos sentidos sobre avaliação, a emergência do uso de “Testes escritos individuais” e “Trabalho escrito individual” apontada pelos professores nos revela, ainda, uma outra questão que merece ser aqui problematizada: a tônica na responsabilização posta sob os estudantes. Assim, ao individualizar excessivamente os instrumentos avaliativos, atribuindo ao aluno a responsabilidade do seu próprio desempenho (e conseqüentemente, do seu fracasso ou sucesso), a avaliação tem contribuído para que a escola continue a legitimar as desigualdades na formação das camadas populares, concorrendo, desse modo, para que o acesso e o direito à educação de qualidade se converta em um discurso falacioso (TORREZAN, 2018). Percebemos, desse modo, que

embora as políticas de acesso à educação tenham mudado, e que a democratização do ensino tenha aberto as portas da escola básica, outorgando supostamente a todos a oportunidade de acesso, as práticas de classificação e mensuração, que visam excluir, parecem inarredáveis do contexto escolar (GONÇALVES, *et al.*, 2016, p. 140).

Entendendo que toda hegemonia é contingente e que está sujeita a emergência de discursos de contestação (BURITY, 2014), nossos dados revelaram que, além dos “Testes e Trabalho escritos individuais”, outras práticas avaliativas têm igualmente disputado pela hegemonização dos processos avaliativos, como os “Trabalhos escritos em grupo” e as “Apresentações orais de trabalhos em grupo seguidas de debate” que corresponderam a 33% e 39% das práticas usadas com mais frequência pelos professores. Ao trazer o aluno para o centro do processo avaliativo, tornando este não apenas como objeto, mas, sobretudo, sujeito do processo de avaliação, esses dados parecem sinalizar para a emergência de sentidos mais formativos de avaliação, os quais consideram que os alunos também produzem saberes em conjunto e que podem aprender na relação com os pares.

Inscrita nessa arena de disputas em torno da produção de sentidos avaliativos, a emergência de instrumentos e procedimentos de caráter formativo parece sinalizar para a contingencialidades dos sentidos de avaliação como seleção e classificação dos estudantes, posto se inclinar em defesa de “uma pedagogia que promova a participação ativa dos alunos na sua própria formação e na sua autorregulação” (MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2013).

No bojo das práticas contra hegemônicas, nas quais a avaliação é orientada *para* as aprendizagens (FERNANDES, 2008) e participação ativa dos alunos, destacamos a avaliação em uma perspectiva formativa, caracterizada por Villas Boas (2002, p. 6) como “[...] parte essencial do trabalho pedagógico”. Neste sentido, vale salientar que a avaliação formativa é a soma de várias ações que compõem partes conexas do processo de ensino-aprendizagem, o que faz com que a avaliação formativa seja considerada “um instrumento privilegiado de regulação contínua no processo de ensino e aprendizagem” (ALMEIDA; RIBEIRO; MARTINS, 2009, p. 12).

Com isto, percebe-se que a conceituação de avaliação formativa se distancia da ideia de prática avaliativa como finalização de um processo, uma vez que ela mesma é constituinte deste processo desde o ato de ensinar, e parte da compreensão das capacidades e dificuldades dos alunos que são acompanhadas e tratadas em todo o percurso em conjunto com os professores. Nesta perspectiva, o olhar da avaliação formativa “centra-se nos resultados processuais para permitir regulação das aprendizagens, considerando o erro como elemento inerente do processo de aprendizagem” (ALMEIDA; RIBEIRO; MARTINS, 2009, p. 12).

Indícios de práticas avaliativas em uma perspectiva formativa também emergiram nos questionários respondidos pelos professores participantes da pesquisa, uma vez que estes assinalaram como sendo práticas avaliativas que comumente utilizam (e que contribuem para as aprendizagens), os “Exercícios de autocorreção” e a “Autoavaliação a partir de critérios (ex. participação, dinâmica de grupo, relatório escrito, reflexão)”, contabilizando, respectivamente 41% e 43% dos professores.

Frente a estes números, os professores parecem indicar que a informação no processo avaliativo não pode ser destinada apenas a eles, mas, sobretudo aos alunos. Isso implica dizer que “o retorno da informação do processo avaliativo aos alunos precisa ser prática constante no processo ensino-aprendizagem visto que permitiria ao professor perceber o que o estudante aprendeu e o ajudaria a refletir e fazer sua autoavaliação sobre a ação docente” (BOTH; BATISTA; GONÇALVES, 2014, p. 13).

O caráter processual e formativo das práticas avaliativas também pode ser visto nas “Grelhas de registro sobre aspectos observados durante o processo de ensino-aprendizagem”. Estas grelhas foram assinaladas por 33% dos professores como sendo uma prática avaliativa que contribui para as aprendizagens, isto porque, as grelhas de registro, sistematizadas conforme a observação e acompanhamento das atividades cotidianas, permitem aos professores o acompanhamento de aspectos como a adesão às tarefas propostas, participação voluntária na aula; responsabilidade na realização das atividades, comportamento, entre outros.

O fato das grelhas de observação serem reconhecidas pelos professores como um procedimento avaliativo importante para o trabalho docente e para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, dá indícios de que embora instrumentos anunciados no início desta análise (como por exemplo testes e

trabalhos escritos individuais) sejam utilizados com maior recorrência pela escola, atribuindo-se a estes, maior credibilidade, as práticas avaliativas podem ser produzidas a partir de outras significações. Isso implica dizer que concebemos a luta política como um projeto constante e sem fim, exercida contextualmente, o que incorporou na nossa discussão a esperança de que as significações sempre podem ser outras (LOPES, 2013), que as *práticas políticas* sempre podem ser outras.

Neste sentido, mesmo estabelecendo-se como hegemônicas, as práticas e instrumentos avaliativos encontram limites antagônicos que os impossibilitam de atender a todas as demandas que envolvem as práticas avaliativas e as aprendizagens dos alunos. Assim sendo, os professores mobilizam outros instrumentos e procedimentos de composição de suas práticas avaliativas, o que faz com que outros sentidos disputem espaços na luta por hegemonia e significação das concepções presentes no cotidiano escolar acerca da avaliação da aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da caracterização das práticas curriculares e avaliativas foi possível reconhecer que os professores, no uso da sua autonomia, podem assumir papéis de decisão curricular (LEITE, 2005; LEITE; FERNANDES, 2010, 2011), ou seja, demonstramos que a escola e seus atores não estão num lugar de passividade, um lugar que destina à escola o papel de atender às exigências do Estado. Evidenciamos, desse modo, que os professores se encontram cada vez mais em um papel ativo como um dos decisores curriculares, incorrendo-se, pois, “na possibilidade de autonomização de sua ação” (FRANGELLA, 2013, p. 575). Inserimos, pois, os atores da escola na responsabilidade pela resignificação do currículo, se tornando ele um documento vivo, espaço de conflito e lugar de mudança.

Os dados também evidenciaram a impossibilidade de um sentido último acerca da importância das práticas curriculares e avaliativas descritas nos questionários aplicados. Deste modo, demonstramos que práticas curriculares-avaliativas podem ser caracterizadas como efetivas ou não na construção do processo de ensino-aprendizagem a depender da experiência dos sujeitos que, conforme já assinalamos embasadas pela Teoria do Discurso, se dá de forma contingencial, sendo estas práticas tecidas pelas condições/limitações presentes em cada contexto e em cada situação escolar, e pelas diferentes formas de desenvolvimento da profissionalidade dos professores – que é constituída, dentre outros aspectos, pela personalidade dos mesmos (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019).

Assim, é devido a este caráter contingencial que as mesmas práticas curriculares-avaliativas podem ser descritas por um grupo de professores como contribuintes para a aprendizagens, e, por outra parcela deste mesmo grupo, podem ser consideradas como insuficientes para o desenvolvimento das aprendizagens. Neste sentido, para além da possibilidade de divergências e convergências acerca da função

destas práticas, os dados obtidos com a pesquisa também apontaram para a reflexão por parte dos professores quanto ao reconhecimento das práticas que promovem ou não as aprendizagens, expondo, deste modo, a insistente perpetuação de uma memória discursiva no campo das práticas que não impulsionam intencionalidades efetivas para o processo de ensino-aprendizagem, sendo muitas vezes, desprezadas pelos professores ao tomarem decisões curriculares.

Assim, os dados empíricos mostraram que as práticas curriculares-avaliativas desenvolvidas pelos professores são marcadas por uma pluralidade de sentidos que exprimem, em última análise, a realidade das escolas, salas de aula e dos estudantes com seus diferentes ritmos de aprendizagem e, do mesmo modo, os professores. Neste sentido, uma “tipologia” destas práticas nos informa sobre a natureza heterogênea das práticas e dos saberes nelas contidos, assim como do desenvolvimento profissional dos professores que as desenvolvem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucille Ruth de Menezes; RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Ediva de Sousa. Avaliação da aprendizagem: representações sociais de estudantes de cursos de licenciatura. **Anais do XIV EPENN**. João Pessoa: UFPB, 2009.

AMORIM, R. M.; BATISTA NETO, J. As práticas curriculares em escola da rede municipal do Recife: os fios e tramas da educação das relações etnicorraciais no cotidiano escolar. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 288-310, 2011.

BATISTA, Carmyra Oliveira. A utilização da prova como instrumento de avaliação. **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: UFPE, 2006.

BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. The role of beliefs in teacher agency. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 26, n. 7, p. 624-640, 2015.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

BOTH, Albene Liz Carvalho Monteiro; BATISTA, Maria de Jesus; GONÇALVES, Heden Clazyo Dias. Avaliação da aprendizagem do ensino superior: percepções de docentes e discentes do curso de bacharelado em engenharia de produção. **Anais do XXII EPENN**. Natal: UFRN, 2014.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: I. artes de fazer**. 21. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com os professores. In: SILVA, J. F. da; et al. (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Essa é sua pasta e sua turma” – inserção de professoras na rede pública de ensino e suas implicações curriculares. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n. 11, p. 573-593, 2013.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; CAMPOS, Maria Cristina Rezende de. Autoavaliação institucional: Outros sentidos de Avaliação (im)possíveis? **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 558-587, maio/ago. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GONÇALVES, Crislainy. **Práticas avaliativas de estudantes-professoras**: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar. 2017. [229] f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, UFPE – CAA, Caruaru, 2017.

GONÇALVES, Crislainy; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Especificidades da avaliação da aprendizagem: uma análise das produções acadêmicas em diferentes espaços discursivos. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 139-154, 2016.

GONÇALVES, Crislainy; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Contextos de influências atuantes no desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dos professores. **Educação PUCRS**. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 85-95, jan.-abr. 2019.

HAGEMeyer, R. C. C. Currículo e mudança: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 232-251, 2011.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. Deconstrucción, Pragmatismo y Hegemonía. In: MOUFFE, Chantal (org.). **Deconstrucción y Pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Letra e, 1987.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000. p. 111-145.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LEITE, Carlinda. A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: LEITE, Carlinda. (org.). **Mudanças Curriculares em Portugal: transição para o século XXI**. Porto: Porto Editora, 2005. p. 15-32.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, Qualidade e Equidade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Inovação pedagógica: Uma resposta às demandas da sala de aula universitária. **Perspectiva (BR)**, v. 29, n. 2, p. 507-533, 2011.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. **Educação** – PUCRS, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. **As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. [165] f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; ALMEIDA L. A. A de; LINS, Carla Patrícia Acioli. Práticas curriculares-avaliativas: Inventar cotidianamente considerando os movimentos de influência. **Linhas Críticas (ONLINE)**, v. 25, p. 565-583, 2019.

MACEDO, Elizabeth et al. (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "testinite". **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334, abr./ago. 2013.

MELO, Maria Júlia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Produção das práticas curriculares de professoras da educação básica: ações articulatórias com as políticas de avaliação. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 1, p. 10-36, 2019.

MELO, Maria Júlia C. de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. 2019. [241] f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2019.

MOUFFE, Chantal. **On the political**. London: Routledge, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. (org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORGADO, José Carlos. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p.15-42, 2010.

PACHECO, José Augusto. Avaliação da aprendizagem. In: ALMEIDA, Leandro; TAVARES, José. (org.). **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Nyanne Nayara Torres da. **Estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos**. 2019. [309] f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

SILVA, R. M. G. Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários. In: REUNIÃO DA ANPED, 29, Caxambu, 2006. **Anais [...]**. Caxambu, 2006.

SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: UFPE, 2006.

SILVA, Janssen Felipe. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe et al. (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

THIESEN, J. S. Tempos e espaços na organização curricular: Uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 241-260, 2011.

TORREZAN, Hayla Emanuelle. **Desdobramentos do SARESP na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas**. 2018. [327] f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, (Unesp) 2018.

VEIGA, Ilma Passos. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2011. pp. 267-297.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. **Anais do XI ENDIPE**. Goiânia: UFGO, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação é aprendizagem: como entender a avaliação formativa na formação de professores? **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: UFPE, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Planejamento da avaliação escolar. **Pro-Posições** – v. 9, n. 3, (27) Novembro de 1998.

COMO CITAR ESSE ARTIGO\

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de et al. Práticas curriculares-avaliativas: relações de interdependências no processo de significação. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 431-451, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9936>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Almeida, L., Melo, M., Gonçalves, C., & Magalhães, P. (2020). Práticas curriculares-avaliativas: relações de interdependências no processo de significação. *Debates em Educação*, 12(Esp), 431-451. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp431-451>